



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи  
университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема  
ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Еровенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Ященко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## КЛАССИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ

*Левко Анатолий Игнатьевич, доктор социологических наук, профессор, главный научный сотрудник Национального института образования*

Одним из основных недостатков в исследовании классического наследия университета и проблем его современного развития является стремление судить о прошлом с позиции сегодняшнего дня и существующих стереотипов мышления. Сама логика размышлений при этом чаще всего строится на основных положениях теории познания или гносеологии и естественнонаучной антропологии. В результате ориентация современного университета на ценности науки предстает как выражение самой сути образования, вечной и неизменной.

Выражением этой сути выступают односторонние сциентистские представления о сущности научного знания, основой которого становится классическая рациональность бэконовско-ньютоновско-декартовского толка. Суть данной рациональности обычно сводится к субъект-объектным отношениям, проявляемых в отражательных возможностях человека или вернее "бого-человека", "человека-вообще" вне времени и пространства, вне культуры, вне социума, вне природы, частью которых является познающий субъект.

Между тем очень сомнительно, что в 13-14 столетии при создании классического университета основным его мотивом выступала жажда познания и абстрагирование от основ современного бытия. Повод для этого сомнения дают уже названия первых университетских факультетов: теологического и юридического. В них нет и намек на научную ориентацию. Появившийся значительно позже философский факультет еще долгое время в большей мере обслуживал нужды теологии, чем науки. Потребность в научном регулировании отношений человека с природой и обществом возникла значительно позже.

Следовательно, можно предположить, что в основе зарождения и развития университета лежат определенные мировоззренческие, прежде всего, ценностно-нормативные представления и потребности реальных условий бытия, стремление как-то вырваться за узкие рамки этих условий и своего времени, расширить и изменить их. При этом сама потребность в образовании явилась прямым следствием выделения человека из сугубо природного состояния в направлении к его социализации, следованию тем или иным социальным нормам и образцам поведения. Оно становится основой становления и развития гражданского общества, формируемого в результате преобразований родовых природных связей в связи социальные. А поскольку это общество постоянно развивается, изменяются его основополагающие ценности, смыслы существования, цели деятельности и перспективы развития, нормы взаимодействия и поведения в нем, то университету ничего не остается делать, как отвечать на вызовы времени.

Речь идет не столько о хронологическом, сколько о социальном времени как определенной последовательности смены состояний различных социальных событий, социальных групп, социальных значений и смыслов культуры общества в целом в их сравнении друг с другом, относительно тех или иных перемен, способов социализации или иных точек отсчета; отражении направления развития того или иного общества, цивилизации или социальной группы. В различных видах обществ имеет место различное направление социального времени, обусловленное типом существующей здесь социализации индивидов. В примитивных обществах подражание вступающих в жизнь людей направлено на старшие поколения, отсюда статичность данных типов общества. В обществе, где процесс социализации направлен в будущее, оно динамично устремляется по пути изменения.

И первым шагом на этом пути, пожалуй, явился переход от мифологического к религиозному сознанию и



самосознанию, когда главным стало не просто отражение и использование того, что уже есть, а стремление к достижению такого совершенства, которого в реальности еще нет, формирование и развитие человека по образу и подобию Божию. Это, в свою очередь, не только позволило выделить себя из природы и осознать свое собственное "Я" как автономного самостоятельного субъекта действия, но и породило совершенно новое общественное состояние, требующее морального и правового регулирования. Основой основ этого регулирования явились не знания сами по себе как самостоятельная ценность, а социальная норма общения, деятельности, поведения и соответствующие их образцы, транслировать которые и призвано было образование. Так возникли основы для зарождения классического университета. Теологический факультет призван был обеспечить нравственное регулирование социальных отношений; юридический – правовое регулирование. Основным критерием данных видов регулирования явились соответствующие мировоззренческие представления, прежде всего ценностно-нормативные.

С этого времени любая образовательная система неразрывно связана с соответствующим философским мировоззрением, лежащим в его основе. Например, содержание образования в виде известных "тривия" и "квадривия" или "семи свободных искусств" своим философским основанием имеет древнегреческий космизм и поиск им субстанциональной основы единства человека и космоса. Основной ценностью является здесь материальная субстанция как основа бытия человека, основной параметр природного и социального пространства существования и важнейший критерий для отсчета времени. По этой причине время здесь является в основном хронологическим, фиксирующим изменение материального состояния природы и общества.

Основные формы и методы образования в виде возвышения человека над своей повседневной действительностью в направлении к соответствующему педагогическому идеалу так или иначе связаны с древнегреческой "пайдейей" и, впервые обосновавшим ее, философским учением Платона. По существу это явилось ответом на вызовы того времени. Основной акцент смещается здесь на духовные ценности, прежде всего, ценности человеческого духа, души. Эти ценности характерны не только для поздней древнегреческой цивилизации, но и для всей средневековой Европы. При этом они представляются здесь как вечные и неизменные.

Эпоха Возрождения как новый период исторического развития ознаменовалась, прежде всего, сменой основополагающих социальных ценностей. В качестве таких ценностей начинают выступать знания и основанная на них преобразовательная деятельность. Французское просвещение становится методологической основой так называемого "формального образования", сводя его к развитию лишь разума, интеллектуальных способностей "человека вообще". Разум, познание с этого времени провозглашается основной целью человеческого существования. Научно-технический прогресс становится выражением самого цивилизационного развития. С этого времени трудно даже представить, что могут существовать какие-то альтернативы данному закономерному пути трансформации общества. Немецкая классическая философия в лице И.Канта и И.Г.Фихте и других мыслителей не только "открывает" такие альтернативы, но и ставит под сомнение неизменность и вечность установившегося в буржуазном обществе рационального порядка. Она впервые обращается к "человеку конкретной культуры" и философскому синтезу естественнонаучного и социокультурного знания. Согласно данной мировоззренческой позиции, сознание не дано через развитие отражательных способностей его психики, а изначально задано культурой, порождает себя через деятельность, волевые усилия. Практически деятельное отношение к предмету предшествует теоретически созерцательному отношению к нему. В основе же этого отношения лежат ценности, как онтологическая и аксиологическая составляющая культуры народа, проявляемая в реальном его существовании, а не в идеальной модели этого существования. По существу данная позиция явилось выражением социального консерватизма старой аристократии и ее ценностно-нормативной позиции, ее мировоззренческого представления о социальном прогрессе, не имеющем ничего общего с буржуазным общественным прогрессом, выдаваемым данным социальным классом за общечеловеческий.

В качестве альтернативы им были выдвинуты ценности социалистических преобразований, социального равенства и свободы, наиболее обстоятельное обоснование которых было дано в философии марксизма. Они долгое время выступали в качестве центрального звена социалистической системы образования не только в Восточной Европе, но и ряде азиатских и американских стран. Это, в свою очередь, порождало уверенность в том, что основой основ университетского и других видов образования выступает идеология государства. Без четкой и ясной идеологии образование теряет ориентир своего



развития. Приобретая же такой ориентир, оно становится односторонним и неизбежно начинает "задыхаться" в узких рамках мировоззрения какого-либо одного из классов или социальных слоев общества, так как идеология всегда выражает те или иные политические интересы и никогда не носит общечеловеческий характер.

Совершенно очевидно, что ни одна образовательная система не может обойтись без того или иного ценностного основания. Ценности в системе образования являются как бы связующим звеном между онтологическими и аксиологическими ее основаниями. В отличие от гносеологических или сугубо познавательных принципов, на которых основывается современная постсоветская система образования, ценностный подход отражает не объективные закономерности ее развития, а соответствующее субъективное отношение к образованию как важнейшей составляющей или характеристике бытия современного человека, личности и социума в их взаимосвязи и взаимообусловленности. В них отражаются особенности самого общества, вся история его становления и развития.

Эти ценности во многом зависят от того, в какой мере в той или иной стране сформировано гражданское общество, каково соотношение сугубо природных родовых и социальных связей, какова роль в осуществлении этих связей принадлежит государству, какой идеологии оно придерживается, и как все это преломляется в организации системы образования. Другими словами, ценностные основания и ориентиры образовательной деятельности определяют саму сущность образовательной системы каждого из государств, наиболее отчетливо выражают ее направленность, специфику и эффективность.

В силу этого, ценностные основания и ориентиры образовательной деятельности составляют основу образовательной политики и идеологии государства, хотя это далеко не всегда является очевидным и учитывается на вполне осознанном уровне. Чаще всего очень трудно ответить, почему эта политика и идеология именно такова, а не другая. Кто и когда ее определил? Структура каких потребностей, интересов соответствующих социальных общностей и групп в ней отражается? Зато подлинно известно, что образование как способ постижения культурных универсалий, интеллектуальных и нравственных абсолютов, составляющее основу современного университета, в качестве своего обоснования имеет философскую систему Г.Гегеля.

От воззрений Гегеля современное университетское образование восходит, с одной стороны, к научному методу английского материализма, функционализму марксизма и позитивизма, опираясь на основы наук, а с другой – к философии жизни, экзистенциализму и фемениологии социокультурной деятельности. Реальная и номинальная (символическая виртуальная действительность) оказываются в нем разорванными, как и во времена средневековья. К тому же в отечественной образовательной практике данная проблема еще и усугубляется утверждением монополии марксистско-ленинской философии. Основанная на ней сила инерции замедляет бег социального времени, а разрыв с культурно-исторической традиций народа создает эффект безвременья, когда человек не живет ни прошлым, ни настоящим, ни будущим.

Стремление преодолеть данное состояние через системный, проблемный и культурно-образовательный философский синтез как мировоззренческую основу современного образования, здесь лишь только обозначилось в виде исследований М.И.Вишневого и некоторых других философов, социологов, культурологов и педагогов. В них они обосновывают приоритетное значение синтетической деятельности теоретического мышления по отношению к его аналитической деятельности, вытекающей из бытийно-практической (включая и образовательную) направленности философского синтеза как способа обеспечения реального самопознания и бытийного самоопределения людей. При этом внимание акцентируется на соизмеримость университетского образования и человеческого бытия, роли образовательной деятельности как практики, в основе которой лежат те или иные ценности.

На переломных этапах развития общества наблюдается замедление течения социального времени, вызванное постепенным обновлением ценностей и идей, которые отвечали бы требованиям времени и новым потребностям общества, доминирование устоявшихся социальных стереотипов. Классика в этот период всегда является как бы основой для выбора направления, перспектив развития образования в будущем. Так было, например, в эпоху Возрождения. Поэтому обращение к наследию классического университета может сыграть определяющую роль в понимании основных проблем современного общественного развития и возрождении роли университетского образования как своеобразного остова становления и развития гражданского общества.



Задача эта чрезвычайно актуальна для Республики Беларусь, в которой в силу специфики ее исторического развития (долгого отсутствия собственной государственности, собственной религии и философии) определяющую роль всегда играли родо-семейные, общинные связи и отношения, а значимость человека определялась его принадлежностью к соответствующей социальной общности, признанием в нем "своего" или "чужака", а не уровнем квалификации, способностью решать актуальные социальные задачи, задачи культурного развития народа.

Образовательная среда или условия и факторы жизнедеятельности личности, определяющие не только образ ее жизни, т.е. ее нормы, принципы, смыслы, ценности, но и образ или тип мышления, духовный облик в целом здесь при организации системы образования никем во внимание до сих пор не принимались. Между тем эти условия и факторы имеют чаще всего определяющее значение, как на пространственно-предметном, так и социально-временном срезах. Ибо именно от них зависят, прежде всего, транслируемые образованием соответствующие образы мира (мифологические, религиозные, философские, научные). Духовность как культурный код не проявляется лишь на уровне идеологии или педагогического идеала, научного моделирования или цели, определяемых на основе мыследеятельности. Она включает в себя мифологию, веру, искусство и другие пласты сознания и самосознания народа, нации, этноса, населения страны (региона, поселения). В качестве же важнейшей социокультурной единицы выступает не прямая передача соответствующей информации и кодов культуры от одного поколения к другому, а "Земля" или "Полис" – как важнейшее опосредованное звено гражданского, эстетического, нравственного и иного воспитания.

"Земля" как реальные социокультурные условия жизнедеятельности населения той или иной страны являются тем местом, где пересекаются идущие снизу факторы природного развития социума, и образцы социального развития или факторы, задаваемые сверху государственной политикой и культурным взаимодействием с другими народами. Она является важнейшим условием единения мужского и женского начал в культуре, естественных и искусственных ее предпосылок в виде социокультурных сред Родины и Отечества.

Основу любого социального взаимодействия, в том числе и образования, составляют личностные качества (национальный характер, менталитет или тип духовности, соответствующая ценностно-нормативная позиция) без определения которых (как особых социокультурных феноменов) никакой диалог между представителями различных культур невозможен, в том числе и между преподавателем и студентом.

Свои же социальные качества человек обретает лишь благодаря замене биологически значимых качеств (например, физической силы) на социально-значимые качества (силу знаний, этикет, моральные, деловые и другие качества). Закрепление каждого из этих социокультурных качеств в форме национального языка всегда опосредовано основными формами взаимодействия этноса с природой и обществом. При этом взаимодействие с природой определяется территорией проживания, ее особенностями, а взаимодействие с обществом – характером существующих в нем экономических, политических и других общественных отношений. В различных культурах и странах формы этого взаимодействия различны. Европейская цивилизация, например, тесно связана с фактором природного развития, который имеет здесь некое сакральное, духовно-нравственное значение, проявляется в виде мифов и религиозного самосознания. Этого нельзя сказать об американской культуре и цивилизации, основанных не столько на природных, сколько на социальных, преимущественно нормативно-правовых, формах социального взаимодействия.

Эти особенности социокультурного развития до сих пор, как правило, игнорировались как в классическом, так и современном университете, определяющим началом развития которого явился рационализм и сциентизм. Вернее было бы сказать, что влияние их имело место всегда, но оно было настолько опосредованным, что, чаще всего, и не осознавалось. Это влияние проявляется лишь через унаследование эллианской традиции гражданского воспитания в Европе на основе идеи общего дома, двора или фольварка. Оно особенно четко прослеживается в российском и немецком университетском образовании. При этом в российском образовании со времен Петра идея двора, дворянства являлась прямым следованием западноевропейской или эллианской традиции, объединяющей все ступени образования.

Двор или имение не ограничивался уже лишь родовыми или родственными отношениями. Уже на уровне



дошкольного и начального школьного образования он включал в себя целый штат воспитателей в виде нянек, дядек, гувернанток и т.д., каждый из которых выполнял свою воспитательную функцию. В то же время он сохранял основные родовые характеристики семьи, имени или имения. Однако эти характеристики были обращены здесь уже на службу государству, на воспитание гражданских качеств, прежде всего, нравственных: чести, достоинства, патриотизма. Само же дворянство вводится на Руси как социальное сословие, отличительной особенностью которого являются конкретные заслуги перед государством или отечеством. В зависимости от них вводились табели о рангах, для достижения которых требовался и соответствующий уровень образования.

В связи с этим гимназия и университет изначально относились здесь к элитарным формам образования или фундаментальному формальному образованию, отражающему лишь социально-политические формы взаимодействия или "верхние этажи" социальных связей и отношений. Народное же образование, наоборот, в большей мере ориентировано было на разрешение проблемы выживания и было характерным лишь для "низших этажей" социального здания. Ценности одного как бы противопоставлялись ценностям другого, хотя в действительности они выступают звеньями единого социально-культурного организма.

Данное положение лишь символизировало незрелость российского гражданского общества. Родовые и социальные связи и олицетворяющие их ценности противопоставлялись друг другу через противопоставление низших и высших ступеней и форм образования. Это обстоятельство превращало университет в фактор элитарно-политического или общечеловеческого развития, не способный отвечать на вызовы времени, от которого он принципиально абстрагировался. Смена времен обеспечивалась здесь лишь через смену официальной государственной идеологии, далеко не всегда адекватной реальным ценностям народа.

Провозглашение же всей системы образования народной в известной степени смягчило конфликт между университетской и другими ее ступенями и их ценностно-нормативными основаниями, но при этом не изменило их информационно-функциональный характер, ориентированный лишь на научную модель и социалистический идеал. Народность здесь, как и раньше элитарность, понималась лишь как форма властных отношений, а не выражение духовной сути народа. Не исключением тому являлся и университет. Полагаясь исключительно на основы наук, происходящие новации в области науки и техники, и не обращая внимания на смену культурных смыслов, ценностей и норм, он явно отставал как от требований научно-технического прогресса, так и требований духовного развития личности, ее самостоятельности. Проблема ценностей современного университета на сегодняшний день является по существу центральной.

Без тщательного анализа латентной онтологической и аксиологической природы образования невозможно, например, разрешить проблему соотношения его формального и реального содержания или проблему фундаментальной, направленной на развитие личности, и профессиональной или функциональной подготовки; проблему соотношения естественнонаучных и социокультурных подходов; проблему соотношения национальной, региональной, поселенческой специфики с глобальными социокультурными и другими проблемами включения в европейское образовательное пространство и общецивилизационный процесс, а также ряд других нерешенных еще теоретико-методологических проблем.

Разрешение проблемы ценностей в системе образования – это разрешение проблемы практико-ориентированного образования, его связи с социокультурной деятельностью, менталитетом, повседневным образом жизни, традициями и обычаями народа. Без этого невозможно осмыслить, например, соотношение теоретической или естественнонаучной, социальной и народной педагогики и их проявление в реальном опыте педагога, реальной педагогической практике той или иной страны, региона, поселения и т.д.

И, наконец, проблема ценностей – центральная проблема реформирования существующей системы университетского образования как центрального звена в реформировании всего современного общества в целом, а также заимствования опыта других стран. Без трансформации существующих стереотипов педагогического мышления и опыта ничего изменить нельзя, так как в противном случае новые подходы неизбежно будут отторгаться, или заключаться в старые организационные и другие формы, в существующие уже алгоритмы в виде устоявшихся правил и методик образовательной деятельности.



При этом будет изменяться лишь их название, но не суть. Инновационная деятельность в образовании неизбежно должна сопровождаться изменением ценностных ориентаций преподавательского корпуса. Без инновационной деятельности в образовании не может быть и речи о сколь-нибудь существенных инновациях в общественном развитии. Связующим звеном и выступает проблема ценностей. Она восходит к классическому университету, как бы связывает прошлое и настоящее в единое целое в виде соответствующих ответов на вызовы современности.

### Литература

1. Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Монография. – Изд-во Могилевского гос. ун-та им. А.А. Кулешова, 1999. – 252 с.
2. Левко А.И., Ахмерова Л.В. Проблема ценности в системе образования. – Мн.: НИО, 2000. – 311 с.
3. Левко А.И. Время социальное. // Социальная педагогика. Опыт словаря-справочника. Под общей редакцией Калачевой И.И., Коломинского Я.Л., Левко А.И. – Мн.: НИО, 2000. – с.30-31.
4. Ляўко А.І. Дэтэрмінанты этнакультуры і станаўленне асобы ў аспекце дыялагавых форм зносін // этэрмінанты грамадскіх працэсаў і нацыянальныя патрэбы людзей / Пад рэд. С.А.Яцкевіча, І.Т.Крушэўскага. Тэматычны зборнік матэрыялаў навуковай канферэнцыі. – Брэст-Плоцк, 2001, с.11-16.
5. Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы / Отв. ред. А.И. Левко. – Мн.: НИО, 1999. – 267 с.
6. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры // Вопросы философии. – 1992. -№6.
7. Школенко Ю.А. Ценности XX века. – М.: Знание, 1990.